

---

## Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado do Paraná

### National Common Curricular Base: implications for the Early Childhood curriculum in the State of Paraná

### Base Nacional Común Curricular: las implicaciones para el plan de estudios de la Educación Infantil em el Estado de Paraná

Rubian Mara de Paula<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6970-4848>

Catarina Moro<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3109-5885>

**Resumo:** A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI) e o Referencial Curricular do Paraná da Educação Infantil (RCPEI), junto às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI's, constituem os documentos que normatizam a elaboração dos currículos para essa etapa educacional. O presente artigo analisa o contexto, a elaboração e a fundamentação teórico-metodológica desses documentos, a fim de identificar as suas implicações para os currículos da Educação Infantil das municipalidades paranaenses. Para isso, adota a abordagem qualitativa e utiliza os procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico, análise documental e revisão de literatura. Esse estudo é orientado a partir dos pressupostos do currículo normativo (GOODSON, 2013) e das DCNEI's. Concluiu-se que a BNCCEI e o RCPEI reiteram em seus textos de fundamentação teórico-metodológica importantes conceitos apresentados pelas DCNEI's. Porém, apresentam divergências em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais, por vezes, remetem a uma lógica prescritiva e escolarizante.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Referencial Curricular do Paraná.

**Abstract:** The Common National Curricular Base for Early Childhood Education (BNCCEI) and the Paraná Curricular Reference of Early Childhood Education (RCPEI), together with the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI's, constitute the documents that regulate the development of the curricula for this educational stage. The present article analyzes the context, the elaboration, and the theoretical and methodological basis of these documents, to identify their implications for the Early Childhood Education curricula of Paraná's municipalities. To do so, it adopts a qualitative approach and uses the methodological procedures of bibliographic research, document analysis, and literature review. This study is driven by the

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Municipal de Ensino de Piraquara/Paraná. E-mail: rubianpaula@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: moro.catarina@gmail.com

assumptions of the normative curriculum (GOODSON, 2013) and DCNEIs. It was concluded that the BNCCEI and the RCPEI reiterate important concepts presented by the DCNEIs in their theoretical and methodological texts. However, they present divergences concerning learning and development objectives, which sometimes refer to a prescriptive and schooling logic.

**Keywords:** Preschool Education. Common National Curricular Basis. Paraná Curriculum Reference.

**Resumen:** La Base Nacional Común Curricular de la Educación Infantil (BNCCEI) y el Referencial Curricular de Paraná de la Educación Infantil (RCPEI), junto con las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Infantil - DCNEI, constituyen los documentos con las normas de la elaboración de los currículos para esta etapa educativa. El presente artículo analiza el contexto, la elaboración y la fundamentación teórico-metodológica de estos documentos, con el fin de identificar sus implicaciones para los currículos de Educación Infantil de los municipios del Estado de Paraná. Para eso, se adopta el enfoque cualitativo y utilizamos procedimientos metodológicos de encuesta bibliográfica, análisis documental y revisión de literatura. Este estudio se basa en las investigaciones del plan de estudios normativo (GOODSON, 2013) y los DCNEI. Se concluyó que BNCCEI y RCPEI reiteran en sus textos de razonamiento teórico-metodológico importantes conceptos presentados por las DCNEI. Sin embargo, presentan divergencias con respecto a los objetivos de aprendizaje y desarrollo, que a veces remiten a una lógica prescriptiva y escolarizante.

**Palabras-clave:** Educación Infantil. Base Curricular Nacional Común. Referencia Curricular de Paraná.

[...] se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula [...]. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas” versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 1995, p. 24).

## Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva educar e cuidar, de modo indissociável, e assegurar o desenvolvimento integral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (BRASIL, 2009a).

Para isso, as práticas educativas devem diferenciar-se daquelas destinadas a outras etapas e modalidades educacionais. Essas práticas exigem conhecimento, acolhimento e consideração das especificidades e necessidades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, pautando como eixos norteadores das propostas pedagógicas as interações e a brincadeira; e, no cotidiano educativo, a proposição de vivências variadas com múltiplas linguagens.

Nesse contexto, o currículo pode se configurar um importante elemento que possibilita o planejamento e o desenvolvimento dessas práticas, a depender da maneira como é concebido. O conceito de currículo aqui adotado valoriza a intencionalidade pedagógica e o protagonismo da criança, ou seja, sua participação efetiva em seu processo de formação, nas decisões acerca de si e do contexto em que está inserida, assim como nas resoluções de problemas (BARBOSA, 2014). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI's 2009), revisadas pelo Parecer CNE/CEB N° 20/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2009a) e fixadas pela Resolução CNE/CEB N° 05/2009 (BRASIL, 2009b), o currículo é concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das

crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2009a).

Essa definição de currículo reconhece que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ao chegarem à instituição de Educação Infantil, vivenciaram suas próprias experiências de mundo, apresentam modos de ser e agir, gostos, desejos e preferências. Assim, cabe ao/à professor/a organizar e estruturar a prática pedagógica a partir da seleção de conhecimentos sistematizados que sejam contextualizados e significativos às experiências de cada grupo, considerando as diversidades culturais, sociais, etárias e políticas (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016).

Nessa perspectiva, estão descartadas as tradicionais formas de organização curricular que caracterizaram a história da Educação Infantil, tais como lista de conteúdos obrigatórios, organizada por disciplinas acadêmicas estanques; práticas relacionadas às áreas do desenvolvimento infantil ou estruturadas a partir de datas comemorativas (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016; OSTETTO, 2000).

Nas últimas décadas, especialmente a partir de 1995, a Educação Infantil recebeu orientações de documentos oficiais do Ministério da Educação e de documentos normativos do Conselho Nacional de Educação que subsidiam a organização e o desenvolvimento de suas práticas educativas e corroboram o conceito de currículo expresso pelas DCNEI's 2009. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCCEI (BRASIL, 2017a) e o Referencial Curricular do Paraná da Educação Infantil - RCPEI (PARANÁ, 2018a) incluíram-se no rol de documentos normativos e constituem as atuais políticas curriculares para o Brasil e para o estado do Paraná. A partir deles, os sistemas e as redes de ensino foram chamados a revisitar ou reafirmar suas diretrizes curriculares.

Dessa forma, o presente estudo problematiza as implicações da BNCCEI (BRASIL, 2017a) e do RCPEI (PARANÁ, 2018a) nos currículos da Educação Infantil do estado do Paraná, para isso objetiva analisar o contexto, o processo de elaboração e a fundamentação teórico-metodológica que alicerça a BNCCEI (BRASIL, 2017a) e o RCPEI (PARANÁ, 2018a).

O estudo adota uma abordagem qualitativa e utiliza como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico de artigos científicos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo da Educação Infantil, obtidos no Portal de Periódicos da Capes e no site Scielo (Scientific Electronic Library Online); análise documental de documentos normativos e oficiais brasileiros e paranaenses referentes ao currículo da Educação Infantil; e revisão de literatura dos materiais selecionados e de livros sobre a teoria do currículo.

É relevante destacar que os pressupostos da teoria do currículo narrativo (GOODSON, 2013) e das DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) orientam a realização desse estudo, pois

constituem importantes referenciais teóricos e metodológicos para a construção de uma Educação Infantil, que acolhe e considera as especificidades das infâncias e das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

### **A Educação Infantil na BNCC: proposições, impasses e contrassensos**

Inicialmente, a Educação Infantil não comporia a discussão e o documento da BNCC. A reversão dessa definição ocorreu por solicitação da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) do MEC, porém, essa decisão não foi acompanhada por consenso entre os profissionais e pesquisadores da área (COUTINHO; MORO, 2017; CAMPOS; DURLI, 2020).

Para Campos e Durli (2020), a incorporação da Educação Infantil nesse processo de discussão causa estranheza, pois os documentos normativos que o antecederam não determinam a implantação de um currículo nacional para esta etapa educativa. Para as autoras, as orientações contidas nas diretrizes (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) já seriam suficientes para nortear as práticas educativas.

Desde o início de sua construção, em 2015, a BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi sendo estruturada não como uma proposta curricular político-pedagógica, mas como uma definição de ensino padronizado (FREITAS, 2015), com ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do capital e ao esvaziamento da escola pública; o que expressa a hegemonia da classe empresarial nesse processo (MARSIGLIA et. al., 2017). Com as mudanças ocorridas no governo federal, resultantes do golpe parlamentar (COUTINHO; MORO, 2017; MARSIGLIA et. al., 2017), esses princípios neoliberais pós-modernos tiveram espaço para se fortalecer e se consolidar na versão aprovada da BNCC (BRASIL, 2017b).

Para Marsiglia (et. al.2017, p. 118),

O processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000, [...] atendendo aos interesses da classe empresarial. Sendo a principal consequência dessa política, o esvaziamento da escola pública brasileira daquilo que a pedagogia histórico-crítica entende ser sua função precípua: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana.

É preciso salientar que a BNCC (BRASIL, 2017b) foi elaborada num contexto econômico-político do país de profundos antagonismos, divergências e mudanças decorrentes do golpe parlamentar (COUTINHO; MORO, 2017; MARSIGLIA et. al., 2017) ocorrido no primeiro semestre de 2016, que implicou a saída da presidenta da república e a troca do ministro da educação, de coordenadores e técnicos de cargos estratégicos do MEC, assim como a anulação de projetos societários mais equânimes.

De acordo com Campos e Barbosa (2015), a proposta da BNCCEI fez um caminho inverso das demais etapas da Educação Básica. O processo de elaboração da 1ª e 2ª versão (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016) foi encaminhado por especialistas da área, fundamentou-se nas DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) e acolheu as contribuições advindas de consultas públicas.

Isso foi assegurado pelos responsáveis pela Educação Infantil que atuavam no MEC naquela ocasião, especialmente por Rita Coelho (responsável pela COEDI/MEC), pelos especialistas<sup>3</sup> que conduziam tal processo de elaboração e pela participação de profissionais e pesquisadores, principalmente, através das representatividades do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB).

Durante o processo de elaboração da BNCCEI, foram apresentadas quatro versões, a 2ª (BRASIL, 2016) foi defendida por muitos profissionais da área como sendo a mais coerente e adequada, pois não apenas reiterava as DCNEI's vigentes (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), como as ampliou e as detalhou, apresentando os direitos de aprendizagem que todas as crianças precisam ter assegurados, a partir de uma organização curricular ancorada nos campos de experiências.

Porém, a versão final explicita objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que é questionável quando se busca uma coerência entre a relevância das experiências e a focalização em metas circunscritas. Coutinho e Moro (2017) alertam para o risco de esses objetivos serem transpostos para conteúdos em materiais didáticos produzidos por sistemas de ensino privados.

Um ponto polêmico do texto é a definição de objetivos de aprendizagem, que remetem para uma perspectiva homogeneizante no contexto de um documento que se propõe base curricular nacional, além do que tais objetivos podem ser facilmente utilizados em uma transposição para conteúdos, que preencherão apostilas cuidadosamente elaboradas pelos interessados sistemas de ensino privados que produzem materiais didáticos (COUTINHO; MORO, 2017, p. 355).

A preocupação apresentada pelas autoras já se concretizou nas obras didáticas e pedagógicas do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2022 - as quais, em sua maioria, estão fundamentadas numa concepção de alfabetização tradicional, reduzida quase que exclusivamente ao método fônico e com caráter preparatório para o ingresso no Ensino Fundamental.

---

<sup>3</sup>Os assessores e os componentes da comissão de especialistas das primeiras versões da BNCCEI são: Maria Carmen Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS); Paulo Sérgio Fochi, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS); Sílvia Helena Vieira Cruz, da Universidade Federal do Ceará (CE); Zilma de Moraes de Oliveira, da Universidade de São Paulo (SP). Esses profissionais não participaram da produção da 3ª versão e da versão aprovada na BNCCEI, sendo que esses documentos não especificam quem realizou esse trabalho (BRASIL, 2017a).

Há que se refletir criticamente sobre o impacto desses objetivos nas práticas educativas dos/das professores/as: a possibilidade de serem interpretados como algo prescritivo e homogeneizante e/ou como algo que diminui a autonomia frente ao processo pedagógico, divergindo, dessa maneira, das proposições das DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

Segundo Kishimoto (2016), as duas primeiras versões da BNCCEI (BRASIL, 2015. BRASIL, 2016) estão fundamentadas nos estudos do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que propôs a definição da organização curricular a partir das experiências das crianças, pois, assim, é possível promover a apropriação e a ampliação dos conhecimentos por meio de seu encantamento e interesse.

John Dewey foi crítico da escola tradicional e responsável pela formulação do método da filosofia denominado pragmatismo. Representante da educação progressista, defendeu que o processo educativo deveria se constituir a partir dos seguintes pressupostos: democracia, participação ativa, valorização dos conhecimentos e das individualidades dos estudantes, problematização, reflexão, relação entre a teoria e a prática, relação dos conhecimentos com o mundo social. Formulou a abordagem curricular da experiência e inspirou o movimento educacional Escola Nova no Brasil (CARVALHO, 2011).

Dewey explica que a experiência da criança não se refere a qualquer tema de seu interesse, mas às intenções e interesses genuínos, não passageiros, que precisam ser responsabilmente investigados pelos professores (DEWEY, 1967).

Kishimoto (2016, p. 6) explicita que Dewey:

Considera desastroso pensar que 'a cada idade, a infância fosse dotada de certo número de intenções e interesses que devessem ser cultivados exatamente como existe' (DEWEY, 1967, p. 50). Sugere, no lugar de objetivos fixos, a observação de interesses 'genuínos', não passageiros [...], de interesses que perduram, que possam ser investigados pelas crianças com apoio dos adultos e dos conteúdos da cultura. Desse interesse genuíno, apoiado, ocorreriam processos de ampliação do conhecimento.

Na perspectiva de Dewey, a organização curricular rígida, com conteúdos estabelecidos e imutáveis está descartada, assim como aquela que gera práticas fragmentadas, espontaneístas e sem complexidade. A proposta do filósofo é tomar como ponto de partida a experiência da criança a fim de avançar em relação à apropriação e ampliação dos conhecimentos culturalmente produzidos e acumulados.

Como bem relata Kishimoto (2016, p. 6):

a abordagem da experiência da criança não anula os conhecimentos da cultura acumulada, materializados nos programas, nos conteúdos previstos pelas escolas,

pois a experiência da criança incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem. Ao integrar programa e foco na criança, Dewey sugere o abandono de conteúdos prefixados, ‘matérias como coisas fixas [...] e alheias à experiência da criança [...] como se fora coisa rígida e acabada e sugere a adoção de seu caráter embrionário, móvel e vital’ (DEWEY, 1967, p. 48). Ele vê a experiência da criança como algo embrionário, como uma das pontas da mesma linha, que se inicia com conteúdos da experiência da criança e continua no movimento em direção aos conteúdos dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambas pertencem ao mesmo processo.

Dessa maneira, é possível considerar que a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prefixados, sobretudo aqueles presentes na versão aprovada da BNCCEI (BRASIL, 2017a), diverge da abordagem curricular da experiência proposta por Dewey.

Embora Dewey tenha contribuído para a crítica à organização da escola tradicional, é importante ressaltar que a ênfase de seus estudos está no percurso individual dos sujeitos e não no coletivo, assim como não priorizaram a educação das crianças pequenas. Assim, a BNCCEI poderia ter buscado fundamentação teórica em estudos que enfatizassem as especificidades das infâncias e das crianças pequenas, seus percursos coletivos de aprendizagem e desenvolvimento.

É importante destacar que a fundamentação teórica referente ao conceito de experiência aqui apresentada foi explicitada por Tizuko Morshida Kishimoto no relatório analítico “Currículo e Conteúdos específicos da Base Nacional Comum da Educação Infantil” (KISHIMOTO, 2016), encomendado pelo MEC. Porém, essa conceituação não foi abordada em nenhuma das versões da BNCCEI. Desse modo, aqueles que não têm acesso a este relatório, possivelmente, não conseguem identificar o conceito de experiência adotado.

Além da fundamentação ora apresentada, as duas versões iniciais da BNCCEI (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016) também buscam inspiração na escola da infância italiana, sobretudo nos princípios e elementos abordados nos documentos “Indicações Nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução”, do Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa da Itália, de setembro de 2012, e no item “Campos de Experiência”, do documento “Novas orientações para uma nova escola da infância”, de 1991 (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Os especialistas que atuaram na elaboração dessas versões da BNCCEI justificam que recorreram à estruturação da escola da infância italiana porque esta, desde o final do século XIX, tem buscado se constituir a partir das especificidades das crianças pequenas, das infâncias, do brincar e das experiências, considerando os estudos produzidos por importantes autores e autoras, principalmente italianos (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Segundo Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 8),

São muitos os autores e autoras que estabelecem interlocução confrontando suas ideias, como as irmãs Agazzi e Maria Montessori, Mario Mencarelli e Bruno Ciari, no início do século XX; a partir dos anos 50, temos a Escola de Barbiana; nos anos 60, ao lado dos sindicatos, das feministas e dos comunistas na administração municipal, a pedagogia, a política e a pesquisa em Reggio Emilia, coordenada por Loris Malaguzzi, se destaca ao lado de outras cidades no norte da Itália, tais como Pistoia, Parma, Bologna, Capri, Modena entre outras.

A escola da infância italiana concebe a criança como possuidora de potencialidades e competências, como co-constructora do conhecimento e de sua identidade, por meio das relações com outras crianças e adultos e, por fim, como produtora de cultura, cabendo, desse modo, à escola acolhê-la e considerá-la em suas práticas educativas. Para isso, organiza seu currículo a partir das “experiências de vida das crianças em contextos educativos” (FINCO, 2015, p. 242), através dos campos de experiências.

Nessa organização curricular, as experiências das crianças se tornam centrais na seleção dos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de relacioná-los, ampliando as aprendizagens. “É importante compreender que a possibilidade de produzir conhecimento com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiências é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora” (FOCHI, 2015, p. 227).

Conforme explana Finco (2015, p. 242):

Os campos de experiências indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças. Os campos de experiências educativas das orientações para a escola da infância italiana são constituídos por: a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem, a medida; d) as coisas, o tempo, a natureza; e) mensagens, formas e mídias; f) o eu e o outro.

A partir dessa proposição curricular, a BNCCEI estruturou e apresentou os seus próprios campos de experiências, os quais devem ser desenvolvidos de forma articulada, conforme apresenta a Figura 1:

**Figura 1 – Campos de Experiências**



**Fonte:** Retirado de BRASIL, 2018a.

Os campos “O Eu, o Outro e o Nós” (EO), “Corpo, Gestos e Movimentos” (CG) e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (ET) foram denominados dessa maneira em todas as versões da BNCC. Já o campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” foi alterado para “Oralidade e Escrita” na 3ª versão (BRASIL, 2017b), na tentativa de fazer prevalecer a inserção de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento mais vinculados à alfabetização. Porém, a defesa dos pesquisadores e profissionais da Educação Infantil fez com que a denominação inicial fosse mantida. O campo “Traços, Sons, Cores e Formas” foi o que mais sofreu alterações em sua denominação: na 1ª versão (BRASIL, 2015) foi denominado “Traços, Sons, Cores e Imagens” e na 2ª (BRASIL, 2016) “Traços, Sons, Formas e Imagens”.

De acordo com a 1ª e 2ª versões da BNCCEI (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016), os campos de experiências precisam ser desenvolvidos de maneira integrada e vinculada ao contexto social e cultural das crianças, promovendo a relação entre as experiências e os saberes dessas crianças com os conhecimentos do patrimônio histórico-cultural, ficando descartadas quaisquer abordagens didáticas fragmentadas e isoladas.

Os campos de experiência podem subsidiar as práticas das crianças isoladamente ou reunindo os objetivos de um ou mais campos e envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças na Educação Infantil, incluindo o acolhimento inicial, o momento das refeições, a participação das atividades, as festividades e os encontros com as famílias, as atividades de expressão, investigação e brincadeiras. Assim, os campos não são trabalhados apenas em um dia definido da semana, nem há expectativa de haver uma aula de 45 minutos para o trabalho com um campo em cada dia ou para que determinado bimestre do ano letivo seja dedicado apenas a um campo (BRASIL, 2018a).

Porém, é importante destacar que cada campo de experiências possui sua especificidade e intencionalidade pedagógica, conforme demonstra o Quadro I:

**Quadro I** – Especificidades dos campos de experiências propostos na BNCCEI

Campo de Experiência	Objetiva oportunizar:
O Eu, o outro e o nós	vivências amorosas, cooperativas e democráticas entre os bebês, as crianças e os adultos.
Corpo, Gestos e Movimentos	a exploração do meio, através da linguagem corporal (movimentos, gestos e expressões faciais).
Traços, Sons, Cores e Formas	a vivência de diversas formas de expressão e linguagens artísticas, sobretudo, no âmbito das artes visuais e da música, de forma dialogada com outras linguagens.
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	experiências contextualizadas que promovam a progressiva apropriação da linguagem verbal articulada à outras linguagens.
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	experiências diversas, com significação social que possibilitem a observação, exploração, percepção, reflexão e a progressiva apropriação do mundo físico, natural e social.

**Fonte:** As Autoras (2022), a partir do documento BRASIL (2018a).

A proposição curricular apresentada pela BNCCEI pode ser relacionada às orientações das DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), as quais estabelecem que o planejamento curricular seja organizado por eixos, centros, campos ou módulos de experiências e que tenha a sua centralidade na criança.

Outras convergências entre esses dois documentos normativos são a concepção de criança; as funções indissociáveis de educar e cuidar; os princípios éticos, políticos e estéticos; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; os eixos norteadores das práticas pedagógicas: interações e brincadeira; a necessidade de observação e registro dos processos de aprendizagem e o reconhecimento da necessidade da interlocução entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a fundamentação teórico-metodológica sobre a organização curricular por campos de experiências foi apresentada de forma um pouco mais ampliada na 2ª versão da BNCCEI (BRASIL, 2016), mas ainda de maneira superficial. Maria Carmem Silveira Barbosa, uma das consultoras da 1ª e 2ª versão da BNCCEI (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016), em palestra proferida em evento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná, em 2016, explicou que não foi possível realizar tal aprofundamento por uma questão de forma. O MEC destinou um número reduzido de páginas para escrita e publicação do documento.

Em tempo relativamente síncrono, pesquisadores/as do campo e consultores/as da 1ª e 2ª versão da BNCCEI (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016) realizaram diferentes publicações para detalhar e discutir a organização curricular por campos de experiências: “Campos de experiências na escola da infância italiana: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015) e “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” (BRASIL, 2018a), o qual foi produzido por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, a pedido do MEC em parceria com instituições não-governamentais. Tais publicações tiveram expressiva circulação, mas nem todos que tiveram acesso à BNCCEI chegaram a discuti-las, o que daria mais condições de compreender e analisar criticamente essa abordagem curricular.

No processo de elaboração da 3ª versão (BRASIL, 2017c) e da versão aprovada da BNCCEI (BRASIL, 2017a), uma parte importante da 2ª versão (BRASIL, 2016) foi silenciada, pois sofreu importantes supressões em seu texto, que o tornou mais sucinto e superficial, bem como seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tiveram alterações que divergem do próprio texto de fundamentação teórico-metodológica e das DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

Conforme explicam Campos e Durli (2020), nas versões anteriores ao documento aprovado, a utilização dos campos de experiências como organizador curricular foi justificada e fundamentada, a fim de assegurar a centralidade da criança no planejamento curricular e sua ação participativa com e nas práticas educativo-pedagógicas pensadas pelas professoras. Porém, isso não ocorreu na versão aprovada (BRASIL, 2017a), que se assemelhou a uma perspectiva curricular prescritiva, definindo o quê e como fazer, a partir de objetivos detalhados, estabelecendo aquisições ou comportamentos esperados, o que evidencia uma relação com a noção de competências e habilidades propostas para as demais etapas da educação básica na BNCC (BRASIL, 2017b).

Nas versões (terceira e quarta), aprovadas, nota-se um ponto de inflexão com destaque dado à intencionalidade pedagógica e o reposicionamento dos campos de experiências como componentes curriculares, o que é consubstanciado pela definição de objetivos de aprendizagem a cada um destes, e cada período etário (CAMPOS; DURLI, p. 261).

Há que se ressaltar, ainda, as seguintes situações na 3ª versão (BRASIL, 2017c) e na versão aprovada (BRASIL, 2017a): redução nas articulações dos campos de experiências; ênfase nas questões atitudinais e no desenvolvimento das dimensões socioemocionais; destaque para uma concepção higienista e para as habilidades manuais, na área de desenvolvimento motor; abordagem restrita e tecnicista sobre as artes; ênfase na leitura e na escrita em detrimento das demais linguagens; destaque à sistematização do conhecimento matemático, especialmente em números e medidas; caráter de antecipação e preparação para a alfabetização própria do Ensino Fundamental, a fim de atender à

redução da idade limite para a alfabetização. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017b), as crianças deverão estar alfabetizadas aos 7 anos, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, e não mais até aos 8 anos, ao final do 3º ano, como vinha sendo assinalado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

Algumas dessas considerações podem ser evidenciadas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento transcritos abaixo, a partir da versão sancionada em 2017 (BRASIL, 2017a):

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para direita).

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência (BRASIL, 2017a, p. 43, 45, 47 e 50).

Dessa maneira, é possível identificar, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os conceitos tradicionais, e que ficaram popularizados, acerca da socialização e do aprendizado derivados de abordagens desenvolvimentistas e etapistas, as quais orientam concepções pedagógicas tradicionais e tecnicistas.

Ao analisar a quantidade de objetivos definidos em cada versão, verifica-se a ampliação desses objetivos entre as versões iniciais e as finais, conforme apresenta o Quadro 2:

**Quadro 2 – Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento da BNCCEI**

Campos de Experiências	1ª versão	2ª versão			3ª versão			Versão Aprovada		
	Até 6 anos	B	CPB	CP	B	CPB	CP	B	CPB	CP
O Eu, o Outro e o Nós	6	5	5	5	8	8	8	6	7	7
Corpo, Gestos e Movimentos	6	5	5	5	6	6	6	5	5	5
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	6	4	5	5	9	9	9	9	9	9
Traços, Sons, Cores e formas	6	5	5	5	5	5	5	3	3	3
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	6	4	5	5	7	9	9	6	8	8
Total por Grupo Etário	-----	23	25	25	35	37	37	29	32	32
Total Geral	30	73			109			93		

Fonte: As Autoras, 2022.

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, articulados à análise documental, é possível afirmar que a 1ª versão da BNCCEI (BRASIL, 2015) apresenta objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento mais gerais, igualmente distribuídos para todos os campos e sem divisões por grupos etários.

A 2ª versão (BRASIL, 2016), buscou atender às reivindicações da consulta pública, dessa maneira, apresentou objetivos um pouco mais detalhados, a fim de assegurar a intencionalidade pedagógica. Propôs objetivos por grupos etários, tendo em vista considerar as especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Manteve uma quantidade aproximada de objetivos por campo e por grupo etário. Porém, considerando-se a quantidade geral desses objetivos, eles foram ampliados de 30, na 1ª versão (BRASIL, 2015), para 73 na 2ª. Há pesquisadores que relacionam esse maior detalhamento dos objetivos e a organização por grupo etário à lógica prescritiva (CAMPOS; DURLI, 2020).

Na 3ª versão (BRASIL, 2017c), ficam evidenciados um maior detalhamento de alguns objetivos e a ampliação da quantidade geral deles, bem como nos grupos etários. Também houve aumento de objetivos nos campos de experiência: O Eu, o Outro e o Nós; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, a fim de enfatizar o comportamento, as questões atitudinais, as dimensões socioemocionais e a escolarização, sobretudo a leitura, a escrita e os números. Isso pode ter sido motivado pela participação acentuada das empresas privadas na elaboração nessa versão do documento

Após críticas e reivindicações de pesquisadores e profissionais da área, na versão aprovada (BRASIL, 2017a), alguns objetivos foram reduzidos e suprimidos, porém, há que destacar a presença da lógica mais prescritiva, que já estava presente na 3ª versão (BRASIL, 2017c), e a secundarização dos objetivos do campo Traços, Sons, Cores e Formas, minimizando as experiências relacionadas às artes, assim como o ocorrido na BNCC (BRASIL, 2017b).

Desse modo, é possível observar um distanciamento da versão aprovada da BNCCEI (BRASIL, 2017a) da perspectiva de “currículo narrativo” e das proposições das DCNEI’s 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), assim como uma aproximação de um currículo mais prescrito, tecnicista, que, em função de sua organização e divulgação, pode vir a ser adotado por estados e municípios como o único currículo.

Por outro lado, em alguns dos objetivos propostos, que se vinculam aos saberes e às experiências sociais e culturais das crianças, verifica-se a tentativa de aproximação com um “currículo narrativo”, os quais são resultantes das versões iniciais:

- (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela (BRASIL, 2017a, p. 46, 48 e 49).

Embora os objetivos elencados acima possibilitem a realização de práticas educativas com maior criação e participação das crianças, eles não constituem a maioria dos objetivos estabelecidos na BNCCEI (BRASIL, 2017a).

## **O Referencial Curricular do Paraná e as implicações para o currículo da Educação Infantil dos municípios paranaenses**

Outro agravante da BNCC está relacionado ao seu processo de implementação, à maneira adotada pelo MEC de encaminhar, junto aos municípios e estados, a elaboração de suas diretrizes curriculares. No início de 2018, o Ministério lançou o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, que disponibilizou orientações bem definidas e planilhas com ações, encaminhamentos, resultados e prazos preestabelecidos, cabendo aos municípios e estados a mera função executora. Embora afirmasse que o material era uma sugestão, do modo como foi organizado e divulgado denotou-se um caráter, forte e amplamente, impositivo.

Os prazos para elaboração dos currículos oficiais estabelecidos pelo referido Programa foram bastante aligeirados, o que não permitia a realização de estudos aprofundados, discussões abrangentes, tampouco, a participação coletiva. Para exemplificar tal consideração, o documento estabeleceu um mês para elaboração da primeira versão dos objetivos/direitos de aprendizagem por segmento e componente curricular à luz da BNCC (BRASIL, 2017b) (BRASIL, 2018b).

Também fizeram parte do Programa a realização de videoconferências e a contratação de profissionais bolsistas responsáveis pelo processo de elaboração dos currículos dos estados e municípios, bem como da formação de professores. A contratação desses profissionais foi divulgada pelo Ofício N° 10/2018, de 9 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018b), emitido pela Secretaria de Educação Básica do MEC, cabendo à União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) realizá-la. A equipe de profissionais contratados no estado do Paraná reuniu-se no decorrer do 1° semestre de 2018; em 12 de julho do referido ano, a versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018b) foi disponibilizada para consulta pública, em meio ao recesso do ano letivo.

O Referencial da Educação Infantil foi o que recebeu menor número de contribuições: 881 considerações para o texto introdutório e 1496 para o quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa informação foi repassada no encontro de apresentação da versão definitiva do

Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018b), realizado entre 19 e 23 de novembro de 2018, em Foz do Iguaçu. Provavelmente, o fato de a consulta pública ocorrer em período de recesso letivo (férias de julho) prejudicou a divulgação e a participação dos interessados. Assim, é possível afirmar que o processo de elaboração não teve a participação efetiva de professores, pesquisadores ou organizações da sociedade civil, destaca-se a impossibilidade do Fórum Estadual da Educação Infantil (FEIPAR) incluir suas contribuições e questionamentos.

O RCPEI (PARANÁ, 2018a) apresenta muitas similaridades em relação à versão aprovada da BNCCEI (BRASIL, 2017a): o texto introdutório possui abordagem teórico-metodológica pouco aprofundada e não explicita conceitos e concepções fundamentais. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados por faixa etária (a cada ano, uma subdivisão ainda maior que a presente no documento nacional) e estão relacionados, de forma mais evidente, às áreas do desenvolvimento infantil, às dimensões socioemocionais e à escolarização própria do Ensino Fundamental, como se pode verificar nos seguintes objetivos:

Controlar suas emoções em situações de conflitos, como, por exemplo, aceitar ajuda e conseguir acalmar-se com o apoio do(a) professor(a) ao vivenciar um conflito relacional.

Utilizar expressões de cortesia: cumprimentar, agradecer, despedir-se e outros.

Utilizar estratégias para resolver seus conflitos relacionais considerando soluções que satisfaçam a ambas as partes.

Executar habilidades manuais utilizando recursos variados: linha, canudinho, argola e outros.

Declamar suas poesias e parlendas preferidas fazendo uso de ritmo e entonação.

Reconhecer as letras do alfabeto em diversas situações da rotina escolar.

Reconhecer e nomear as figuras geométricas planas: triângulo, círculo, quadrado, retângulo (PARANÁ, 2018a, p. 123, 131, 150, 155, 160, 165 e 169).

Também foram incluídos “Saberes e Conhecimentos”, que estão relacionados à lógica dos conteúdos das áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e podem remeter a uma abordagem ainda mais prescritiva, conforme exemplos a seguir:

Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. Consciência fonológica.

Formas geométricas. Figuras geométricas. Sólidos geométricos. Propriedades associativas. Medidas padronizadas e não padronizadas de comprimento, massa, capacidade e tempo. Contagem. Relação entre número e quantidade.

Mudanças físicas e químicas. Fenômenos físicos: movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, força, magnetismo, atrito. Fenômenos químicos: produção, mistura, transformação. Fenômenos naturais: luz solar, vento, chuva (PARANÁ, 2018a, p. 195, 204 e 207).

Esse documento foi referendado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através da Deliberação N° 03/2018, que prevê:

Art. 2º Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC, constituído pelas Portarias da Secretaria de Estado da Educação (Seed) nº 66 e 278/2018, o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas (PARANÁ, 2018c, Art. 2º).

Desse modo, os municípios que constituem o Sistema Estadual de Educação do Paraná tiveram que elaborar ou adequar suas próprias diretrizes curriculares pautadas na BNCCEI (BRASIL, 2017a) e no RCPEI (PARANÁ, 2018a) até dezembro de 2019, a fim de implementá-las a partir de 2020, o que não ocorreu de forma habitual, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia por Covid-19.

Esse contexto suscita a preocupação de como os municípios se apropriaram desses elementos para organizar e desenvolver seus currículos, mobilizando alguns questionamentos: os currículos acolhem e consideram as especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas? Os currículos asseguram e implementam as definições das DCNEI's vigentes (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b)?

Vale destacar, ainda, que há uma convergência entre as proposições da BNCCEI (BRASIL, 2017a) e de outras políticas e programas educacionais de âmbito nacional, relativos à formação de professores e à indução da produção de materiais didático-pedagógicos, livros e estratégias de avaliação mais próximas a currículos do Ensino Fundamental, que atraem os interesses do capital privado. Tais interesses não se justificam pela preocupação com a educação de qualidade para as crianças pequenas, desde bebês, na perspectiva das DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

### **Considerações Finais**

Os processos de elaboração dos documentos curriculares normativos para a Educação Infantil analisados no presente estudo, a BNCCEI (BRASIL, 2017a) e o RCPEI (PARANÁ, 2018a), inicialmente, fomentaram a participação coletiva, de professores e pesquisadores da área. No entanto, no decorrer dos processos, seja por intenção política e/ou por insuficiência de tempo, essa participação foi sendo reduzida, o que ocasionou, especialmente ao documento do estado do Paraná, pouca repercussão no âmbito da Educação Infantil.

Esses documentos apresentam os textos de fundamentação teórico-metodológica de forma sucinta e pouco aprofundada, o que, possivelmente, não possibilitará aos leitores uma compreensão mais consistente, sobretudo, a respeito dos conceitos centrais de experiência e campos de experiências.

Contudo, mesmo de forma breve, reiteram princípios e concepções importantes apresentados pelas DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), os quais podem contribuir para constituição de um currículo narrativo (GOODSON, 2013), tais como: a concepção de criança; as funções indissociáveis de educar e cuidar; os princípios éticos, políticos e estéticos; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; os eixos norteadores das práticas pedagógicas: interações e brincadeira; a necessidade de observação e registro dos processos de aprendizagem e o reconhecimento da necessidade da interlocução entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Também apresentam um diferencial em relação a outros documentos normativos quando abordam uma organização curricular própria para a Educação Infantil, a de campos de experiências, sendo que esta pode, potencialmente, mobilizar os sistemas e as redes de ensino a superarem a tradicional lógica de estruturação, aquela vinculada ao Ensino Fundamental.

Porém, é possível verificar divergências entre a fundamentação teórico-metodológica, com base na experiência e nos campos de experiências, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois esses se mostram prescritivos, estabelecem uma expectativa de aprendizagem e enfatizam questões atitudinais, conhecimentos próprios do Ensino Fundamental e de áreas do desenvolvimento infantil. Assim, contradizem e desconsideram as proposições metodológicas que vêm sendo debatidas no campo nos últimos vinte anos, preconizadas pelas diretrizes vigentes (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

Essas divergências suscitam a preocupação sobre como os sistemas e redes de ensino vêm se apropriando desses elementos para organizarem seus currículos - diretrizes pedagógicas e práticas educativas - visto que a adesão à BNCCEI (BRASIL, 2017a), aos programas federais, como o de distribuição de livro didático e, ainda, ao RCPEI (PARANÁ, 2018a), sem análise crítica e sem contextualização, pode colocar em risco as construções e os avanços conquistados na Educação Infantil ao longo de décadas, decorrentes de movimento de luta liderado por profissionais, pesquisadores e sociedade civil que buscou constituir uma escola infantil que respeite os direitos das crianças e se estruture a partir de suas especificidades.

Considerando que ambos os documentos são recentes, especialmente pelo fato de que, por dois anos (2020 e 2021), não foi possível aprofundá-los e implementá-los, devido ao fechamento das instituições escolares ocasionado pela pandemia por Covid-19, é necessário o desenvolvimento de pesquisas que se dediquem a investigar e analisar as reais implicações dessas políticas curriculares no contexto da Educação Infantil.

## Referências

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil v. 6). Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 15 - 45. Disponível em: [https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos\\_colecao/Caderno\\_6.pdf](https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_6.pdf). Acesso em: 23 nov. 2022.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-677, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1870/1774>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N° 20/2009: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, 09 de dezembro de 2009a, Seção I, p. 14. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 05/2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009b, Seção I, p. 18. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N° 022/1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 de março de 1999a, Seção I, p. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 1/1999: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, 13 de abril de 1999b, Seção I, p. 18. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/r\\_ceb\\_1.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/r_ceb_1.pdf). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Lei N° 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2014, p. 1, Edição Extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Lei N° 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996a, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - versão aprovada. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - versão aprovada. Brasília: MEC/ SEB, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2018.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20351.013, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018a. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%AAsncias-PDF-interativo-2.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - versão aprovada. Brasília: MEC/ SEB, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - 1ª versão. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – 1ª versão. Brasília: MEC/ SEB, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - 2ª versão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - 2ª versão. Brasília: MEC/ SEB, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - 3ª versão. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília: MEC/ SEB, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ofício N° 10/2018**, de 09 de fevereiro 2018. Dispõe sobre o Detalhamento do perfil dos bolsistas do Programa de Apoio à Implementação da BNCC. Brasília: MEC/SEB: 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Pesquisa:** Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_pesquisa%20analise\\_ropostas\\_pedagogicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 04 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em:

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20351.013, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CARVALHO, V. B. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 58-77, 2011. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br>. Acesso em: 09 mai. 2017.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349 - 360, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

DEWEY, J. **Vida e educação**: A criança e o programa escolar. Interesse e esforço. Tradução de: TEIXEIRA, A. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. DE. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-245. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. DE. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221 - 232. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas. Não há base para discutir a Base. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>. Acesso em: 20 out. 2015.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 abr. 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. et. al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107 - 121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 04 nov. 2022.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 175-200.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Conselho Pleno. **Deliberação N° 03/2018**: Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: 22 de novembro de 2018c. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Nacional de Secretaria de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2018b. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 04 out. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Nacional de Secretaria de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular do Paraná da Educação Infantil**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2018a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 04 out. 2018.

Recebido: 20/04/2022

Aceito: 02/12/2022

Received: 04/20/2022

Accepted: 12/02/2022

Recibido: 20/04/2022

Aceptado: 02/12/2022

